Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0170096
Centre d'intérêt: 34

Fortin, Nicole.

Problèmes scolaires des enfants de milieux défavorisés : perspectives psychopédagogiques / par Nicole Fortin, Robert Letendre. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre de recherche en didactique, 1975.
49 f. ; 29 cm. -- (Documents de travail et informations du CRD)

Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 371.967/F742p Cote LC: LC/5019

Descripteur(s): *Difficulté scolaire *Inadaptation scolaire *Milieu défavorisé *Psychopédagogie *Analyse de l'enseignement *Pratique pédagogique *Primaire (Niveau)

Analyse psychologique des problèmes d'inadaptation scolaire et de handicaps pédagogiques des enfants de milieux défavorisés, en vue de mieux cerner le problème et d'y apporter des solutions. Statistiques à l'appui, les auteurs constatent que les symptômes de déviance et de troubles sont plus accentués dans les milieux défavorisés. Ils en cherchent l'explication.

Trois niveaux d'analyse des problèmes scolaires sont retenus et discutés: 1. les problèmes sont directement liés aux caractéristiques déviantes des enfants en difficulté, 2. les problèmes sont un symptôme de l'insuffisance et/ou de la mauvaise qualité des moyens d'enseignement, 3. les problèmes sont un symptôme de l'inadéquation des idées psychologiques et épistémologiques qui sous-tendent les pratiques pédagogiques actuelles.

Les deux premiers niveaux d'analyse deviennent de plus en plus difficiles à soutenir. Les nombreux investissements (en énergie et en argent) pour soigner les enfants, pour modifier et augmenter les moyens d'enseignement, et les recherches récentes autorisent à conclure à la non-pertinence de ces deux niveaux d'analyse comme explication des nombreux problèmes de l'école à remplir ses objectifs. Le troisième niveau d'analyse peut permettre de mieux comprendre les problèmes de l'école et de formuler des hypothèses explicatives sur les raisons pour lesquelles ces problèmes se manifestent massivement dans les milieux défavorisés. Les problèmes scolaires des enfants de milieux défavorisés sont un symptôme du malaise de l'école actuelle, une caricature de l'inadéquation de l'école en général. Ce sont toutes les idées qui engendrent les pratiques pédagogiques actuelles qu'il faut remettre en question et non seulement le contenu de l'école. Et c'est dans ce contexte qu'il faut chercher des solutions.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: gc

EDUQ 8170096

documents de travail et informations du CRD

Ces documents sont destinés aux collaborateurs du Centre ainsi qu'aux personnes intéressées par leurs travaux. Ils ne prétendent pas apporter des résultats définitifs et ne sont pas destinés à une diffusion publique.

PROBLEMES SCOLAIRES DES ENFANTS DE MILIEUX DEFAVORISES

Perspectives psychopédagogiques

par

Nicole Fortin
Robert Letendre

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

avril 1975

CENTRE DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL,
Case postale 8888, Montréal 101, Qué.

Intéressant particulièrement la recommandation finale et la thèse en 1.3.2 -

- à conserver pour les travaux d'adaptation bibliothèque domaine faire

- chercher certaines ~~[illegible]~~ d'enseignement des principes principales qui sont toujours tenus écrit ici

		Pages
1.	PROBLEMES SCOLAIRES	4
1.1.	Des enfants en difficulté.	5
1.2.	Des moyens d'enseignement.	8
1.3.	De la psychologie et de l'épistémologie.	10
1.3.1.	Psychologie et épistémologie de l'école actuelle	11
1.3.2.	Constructivisme-interactionnisme	12
1.3.3.	Théories différentes. Pratiques différentes Quelques exemples	21
2.	PROBLEMES SCOLAIRES DES ENFANTS DE MILIEUX DEFAVORISES	24
2.1.	Des échecs scolaires massifs dans les milieux défavorisés.	25
2.2.	Du troisième niveau d'analyse (psychologie et épistémologie).	29
3.	CONSTRUIRE UNE ECOLE OU ON CONSTRUIT SES CONNAISSANCES, SES VALEURS, etc.	32
3.1.	Quelques exemples.	33
3.1.1.	La vie quotidienne	34
3.1.2.	Les maternelles.	35
3.1.3.	Une expérience de sciences	36
3.1.4.	L'école enfantine anglaise et l'"Informal education"	38
3.1.5.	Ecole-recherche Jonathan	39
3.1.6.	Ecole maternelle expérimentale	40

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

SOMMAIRE

Pages

3.2. Quelques caractéristiques. 42

3.2.1. L'enfant, les enfants et leur rôle 42

3.2.2. Les situations éducatives. 43

3.2.3. Le personnel éducatif. 44

4. EN RESUME ET EN GUISE DE CONCLUSION 45

PROBLEMES SCOLAIRES DES ENFANTS DE MILIEUX DEFAVORISES [1]

Perspectives psychopédagogiques [2]

Nous remercions M. Maurice Bélanger pour l'aide qu'il a bien voulu nous apporter au cours des discussions qui ont soutenu l'élaboration de ce texte et pour la critique avisée qu'il a su faire du manuscrit.

---

[1] Nous employons l'expression "milieux défavorisés" pour faire comprendre de qui nous parlons. Nous pensons cependant qu'elle devrait être revue, car elle masque trop le profond désaccord des utilisateurs de l'expression sur des questions comme "en quoi défavorisés", "pourquoi défavorisés", "défavorisés par rapport à quoi"...etc.

[2] Notre but n'est pas de réduire le problème des enfants de milieux défavorisés à un problème psychologique, ni de remplacer une analyse sociologique. Mais nous croyons que la psychologie, par la spécificité de son champ d'étude (les enfants, leur développement, etc), peut contribuer à éclairer le problème des échecs scolaires massifs des enfants de milieux défavorisés. Et nous verrons qu'une analyse psychologique peut justifier des pratiques pédagogiques différentes de celles que nous connaissons actuellement et qui sont souvent mises en place au nom de "la" psychologie.

Un peu partout, du moins dans nos sociétés industrialisées, l'école est en crise. Les problèmes surgissent de tous les côtés Tout le monde admet plus ou moins implicitement ou explicitement que le système actuel ne marche plus et que l'école n'est pas en très bonne santé. Qui font les frais de cette crise? Les enfants, des enfants... Et pourtant les rares fois où la législation scolaire parle d'eux c'est pour dire, par exemple:

> "attendu que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité;" [3]

Phrase d'introduction sans importance ou base de l'action éducative?

Et les programmes sont farcis de promesses aux enfants: on s'occupera à l'école de leur développement intellectuel, social, affectif, etc... On veut qu'ils soient heureux, disait un politicien français, pour justifier la création d'une école à deux vitesses (une pour les rapides et une pour les lents). Et la plupart des déclarations officielles sont de ce type.

Partout dans le monde, les adultes s'occupant d'éducation déclarent de bonnes intentions. Et un coup d'oeil sur les statistiques, nous montre que ça ne marche pas, que ça marche de moins en moins: le nombre d'enfants considérés[4] comme inadaptés non seulement se maintient mais augmente. Et les catégories d'inadaptations se multiplient également.

---

[3] Gouvernement du Québec, Québec, Recueil des lois de l'éducation, octobre 1970.

[4] Nous aimerions insister sur le "considérés". L'adaptation ou l'inadaptation ne se décide pas à partir de caractéristiques intrinsèques à l'individu. C'est le milieu où vit l'enfant qui décide de son "adaptation" ou de son "inadaptation". Ses chances de devenir "inadapté" sont proportionnelles au degré d'intolérance à la différence de son milieu (familial, scolaire, etc.). Si le milieu est très normatif, ses chances sont accrues: à chaque moment un comportement déviant (ce qui ne correspond pas à l'attente du milieu) risque de lui valoir l'étiquette "inadapté". Nous aborderons plus loin les conséquences de l'étiquetage.

Si on se penche sur le nombre d'enfants dits "inadaptés" et mis dans des classes spéciales, et sur le nombre de catégories d'inadaptation entre 1960 et 1970, on observe:[5]

Groupe d'élèves inadaptés	1960-61	1965-66	1969-70
Débilité mentale légère	3000	15750	20792
Débilité mentale moyenne	0	850	2889
Infirmité motrice	350	475	1101
Déficience auditive	0	14	94
Déficience visuelle	0	15	104
Mésadaptation socio-affective	0	0	1632
Récupération scolaire	0	2950	8265
Attente	0	0	691
Totaux:	3350	20054	35568

D'autres statistiques[5,6,7] nous montrent que dans les écoles élémentaires et secondaires il y avait dans la province:

en 70-71, 42815 enfants classés "inadaptés" soit 2,99% de la popul.scol.
en 71-72, 57516 " " " " 3,77% " " "
en 72-73, 67493 " " " " 4,71% " " "

Ceci n'inclut pas plusieurs autres formes de services spéciaux pour des enfants spéciaux, comme l'accueil aux immigrants, les services dans les milieux défavorisés, certains services de l'orthopédagogie, etc... Les maladies scolaires s'installent et se multiplient. Les thérapeutes des déviations, des troubles, des mésadaptations se multiplient également. De plus en plus d'enfants se font soigner;

---

[5] L'éducation au Québec en 1971. Rapport des activités du Ministère de l'éducation en 1971, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éduc.

[6] L'éducation au Québec en 1972. Rapport des activités du Ministère de l'éducation en 1972, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éduc.

[7] L'éducation au Québec en 1973. Rapport des activités du Ministère de l'éducation en 1973, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éduc.

de moins en moins d'enfants sont considérés comme "se développant normalement". Et ces symptômes de déviance, de troubles, sont plus accentués dans les milieux défavorisés. Comment expliquer? Nous voulons proposer une réinterrogation globale sur la nature des problèmes pour se donner le maximum de chances de comprendre les difficultés scolaires des enfants de milieux défavorisés, car nous considérons qu'en apportant des solutions ponctuelles à des problèmes, le risque d'être à côté de la question est très grand.

1. PROBLEMES SCOLAIRES

La crise actuelle de l'éducation se manifeste en très grande partie par ce qu'on a appelé, à plus ou moins juste titre, des déviations, des troubles, des échecs, des dysfonctionnements, chez un certain nombre d'enfants. Ce sont les enfants en difficulté à l'école, les enfants qui ne fonctionnent plus "normalement" (= comme on n'y attendait) qui nous forcent à prendre conscience de l'existence de problèmes. Avant de s'engager dans une direction quant aux solutions à trouver, il est essentiel de tenter de bien identifier les problèmes, c'est-à-dire de les analyser. Si cette phase reste floue et non-explicitée, le risque de s'engager dans des dépenses inutiles d'argent et d'énergie est très grand. Le traitement des problèmes est fonction de la lecture des problèmes.

> Exemple: si des enfants sont en difficulté à l'école, il importe de se demander dans un premier temps si ce sont les enfants qui sont malades ou si c'est le milieu scolaire. "Réagissent-ils normalement à un environnement anormal ou réagissent-ils anormalement à un environnement normal?"[8] Dans un cas, on soignera les enfants et dans l'autre on soignera l'école.

Donc, la probabilité de s'engager dans une direction pertinente, et par conséquent de trouver une solution, est directement liée à l'analyse préalable. Nous retiendrons et discuterons ici trois (3)

---

[8] C. CHILAND, L'enfant de six ans et son avenir, Paris, PUF, 1971.

niveaux d'analyse des nombreux problèmes scolaires actuels:

- les problèmes sont directement liés aux caractéristiques déviantes des enfants en difficulté;
- les problèmes sont un symptôme de l'insuffisance et/ou de la mauvaise qualité des moyens d'enseignement;
- les problèmes sont un symptôme de l'inadéquation des idées psychologiques et épistémologiques donnant naissance aux pratiques pédagogiques actuelles.

Nous discuterons également des implications de chacun de ces trois niveaux d'analyse et de leur chance d'éclairer la compréhension des problèmes d'inadaptation scolaire et de handicaps pédagogiques.

1.1. Des enfants en difficulté

On peut en effet considérer que certains enfants sont en difficulté à l'école parce qu'ils sont handicapés soit à cause de:

a) leurs caractéristiques individuelles: incapacité ou difficulté sur le plan affectif, physique, intellectuel et/ou de
b) certaines caractéristiques de leurs familles: immigrants, défavorisés, etc.

Si on identifie les problèmes à ce niveau, on soigne les déviants ou les handicapés en faisant de la récupération, de la compensation, du rattrapage, des programmes allégés, des classes de soutien. Les soins peuvent prendre deux formes:

a) on retire quelques heures par jour ou par semaine les déviants (ou handicapés) du groupe d'enfants réguliers. Ceci correspond, dans le milieu hospitalier, au traitement à domicile ou en clinique externe;
b) on regroupe ensemble les déviants (ou handicapés) dans des classes ou écoles spéciales. Ceci correspond à l'hospitalisation.

Il devient de plus en plus difficile de croire à la pertinence de ce niveau d'analyse et de généraliser cette forme de traitements. Deux types d'arguments peuvent être invoqués:

a) d'une part, du fait de l'accroissement de l'inadaptation scolaire, on court le risque de convertir l'école en un vaste hôpital. A plus ou moins long terme, les enseignants deviendraient tous des soignants et les enfants des soignés;

b) d'autre part, les études récentes mettent sérieusement en doute l'existence même des caractéristiques de débilité, retard, mésadaptation, etc...et la valeur des instruments utilisés pour rendre compte de ces caractéristiques.

A l'appui, nous aimerions citer le résumé d'une recherche[9] du CRESAS (Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire):

> "Peut-on repérer, dès l'école maternelle, les enfants qui auront des difficultés à l'école élémentaire? La recherche porte sur 1238 enfants fréquentant la grande section de l'école maternelle. Les maîtresses ont signalé les enfants qui, selon elles, présentaient des difficultés d'adaptation en en précisant la nature. Les psychologues de l'école ont ensuite procédé à des examens psychologiques des enfants signalés par les maîtresses. Notre analyse a montré que les troubles rencontrés chez les enfants signalés ne correspondent pas à des réalités psychologiques aisément définissables: l'importance du nombre d'enfants signalés ainsi que l'importance relative des différents types de difficultés varient considérablement d'une école à l'autre, le jugement de la maîtresse et celui du psychologue sur la nature des difficultés ne concordent que rarement. Dans ces conditions, il semble difficile de préconiser une politique de prévention de l'échec scolaire qui soit fondée uniquement sur la recherche des caractéristiques individuelles des enfants".

---

[9] M. STAMBAK et M. VIAL, Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle in Psychiatrie de l'enfant XVII, 1, pp. 241 à 336.

Donc, il semble impossible pour le moment de trouver des caractéristiques psychologiques intrinsèques déviantes. Le diagnostic de déviance ou de non-déviance semble plutôt relever de la plus ou moins grande tolérance de celui qui a le pouvoir de décision (ce qui est déviance pour l'un ne l'est pas pour l'autre) ou de la méthode d'approche utilisée (il y a très peu de concordance entre différentes méthodes d'approche: observation des enseignants, tests psychologiques d'un certain type, épreuves psychologiques d'un autre type).

En plus de dénoncer le côté aléatoire des caractéristiques psychologiques décrites à partir de résultats à des tests, d'autres recherches [10] ont mis en garde contre les conséquences de ce type de description:

> "L'expérience consistait à choisir, par tirage au sort, 20% des élèves de l'établissement, à dire à leurs maîtres qu'un 'test' psychologique nouveau permettait de prédire qu'ils étaient à la veille de progrès rapides, et à suivre ensuite leur comportement scolaire et celui de leurs maîtres. Huit mois plus tard, on constatait chez ces enfants 'miracle' un démarrage scolaire réel que confirmait une augmentation très significative de leur Q.I. par rapport à leurs camarades restés dans l'ombre. Le changement très favorable d'attitude des maîtres avait conduit les élèves sélectionnés au hasard à réaliser de véritables performances. Les résultats étaient concluants: le jugement prédéterminé du maître agit de façon déterminante sur le comportement de l'élève par un effet de stimulation ou d'inhibition de ses progrès dans l'apprentissage".

Quelques rares milieux scolaires ont réellement pris au sérieux les recherches qui, d'une façon ou d'une autre, mettent en garde contre la classification des enfants à partir de résultats à des tests: [11]

---

[11] Hygiène mentale au Canada, vol. XVII, sept., oct. 1969, no. 5.

"Comme le rapporte brièvement le Journal of Learning Disabilities, les tests de Q.I. ont récemment été abolis dans les classes élémentaires des écoles de la ville de Los Angeles, dans le but d'éviter aux enfants une erreur d'évaluation qui les ferait passer pour peu intelligents, à cause d'une difficulté de langage qui aurait faussé la compréhension des épreuves. Cette décision unanime des membres de la commission scolaire s'est basée sur les résultats démontrant que, dans certains cas, le rendement de l'enfant en classe se fonde sur ce que les professeurs attendent de lui".

Les données actuelles nous permettent de conclure qu'on ne peut pas expliquer les problèmes scolaires à partir de caractéristiques déviantes des enfants en difficulté. On n'a jamais pu prouver l'existence de caractéristiques psychologiques intrinsèques déviantes. De plus, quand l'école fonctionne comme si ces caractéristiques existaient, au lieu de favoriser le développement des enfants, elle risque de le freiner. Donc, en plus d'être non-pertinent, ce niveau d'analyse des problèmes scolaires est très dangereux.

1.2. Des moyens d'enseignement

On pourrait aussi considérer que les problèmes viennent de l'insuffisance ou de la mauvaise qualité des moyens d'enseignement: méthodes, techniques, enseignants,[12] matériel, etc...

Si on situe les problèmes à ce niveau, on intervient en augmentant le nombre d'enseignants ou la quantité de matériel

---

12 Nous incluons les enseignants dans les moyens d'enseignement parce que nous croyons que, dans le système actuel, ils participent peu à la définition des programmes: ils feraient plutôt partie de l'exécutif que du législatif. Nous ne voulons cependant pas dire que cet état est souhaitable et devrait durer. Nous constatons seulement que la plupart des systèmes scolaires occidentaux que nous connaissons (sauf en Angleterre), attribuent un rôle peu créateur aux enseignants.

éducatif, en changeant de méthode, en donnant de nouveaux cours aux enseignants, etc...

Nous croyons que ce niveau d'analyse est insuffisant pour expliquer les problèmes scolaires. Même si les moyens d'enseignement peuvent être de plus ou moins bonne qualité ou en quantité plus ou moins suffisante, il devient maintenant évident qu'on ne peut s'arrêter à ce niveau d'analyse. On peut invoquer au moins deux types de raisons à cet effet:

a) Ces dernières années, les investissements à ce niveau ont été très importants. La multiplication des journées pédagogiques, le recyclage des enseignants, les changements de méthode, l'introduction massive des moyens audio-visuels, le réaménagement des écoles figurent parmi les nombreux changements et améliorations apportés aux moyens d'enseignement. Sans douter de l'utilité et de la valeur de certaines de ces interventions, nous constatons cependant qu'elles n'ont pas réussi à enrayer le phénomène toujours croissant de l'inadaptation et des difficultés scolaires.

b) Les recherches comparatives sur les méthodes s'avèrent en général peu concluantes quant à la supériorité absolue de l'une sur l'autre.

> Par exemple: les grandes controverses sur les différentes méthodes de lecture n'ont jamais pu arriver à la conclusion qu'une méthode était meilleure qu'une autre pour tous les enfants, de tous les âges et pour tous les enseignants. [13]

Donc, il est maintenant insuffisant d'incriminer sans autre la qualité ou la quantité des moyens d'enseignement pour expliquer les problèmes. On a déjà dépensé beaucoup (d'argent et d'énergie) pour améliorer le côté technique de l'éducation. Il devient difficile d'investir davantage à ce niveau.

---

[13] Voir à ce sujet: CHALL Jeanne, Learning to read, the great debate, New York, McGraw-Hill, 1967.

1.3. De la psychologie et de l'épistémologie

Derrière les moyens d'enseignement et sous-jacent à toute pratique éducative, se cachent des idées psychologiques et épistémologiques (par exemple, sur la façon dont les enfants pensent, sur la façon dont ils pensent aux différents âges, sur la manière dont les enfants apprennent, sur la nature de la connaissance). Qu'on le veuille ou non, qu'on l'explicite ou non, dans toute pratique éducative, il y a une prise de position sur ces questions psychologiques et épistémologiques.

Nous pensons que cette prise de position est rarement consciente dans le monde de l'éducation.

> Par exemple: il est intéressant de noter que les propos éducatifs, écrits ou oraux, se réfèrent à "la" psychologie et que l'école fait souvent appel à "un" psychologue comme s'il existait "une" psychologie. On semble négliger le fait qu'il y a plusieurs psychologies venant de courants épistémologiques très différents et que les implications pédagogiques de ces différents courants sont aussi très différentes, voire contradictoires.

L'absence de prise de position claire et explicite a au moins deux effets négatifs sur l'éducation:

- elle entraîne des incohérences dans les pratiques quotidiennes ou dans les interventions de changement;
- elle prive l'éducation des études théoriques plus récentes et du bénéfice qu'elle pourrait tirer de ces études.

Pour notre part, nous croyons que c'est une analyse à ce niveau qui permettra à l'école de trouver des voies pertinentes pour enrayer la multiplication des problèmes scolaires. D'un point de vue psychopédagogique, les problèmes scolaires peuvent être considérés comme le symptôme de l'inadéquation et/ou de la confusion des idées sur le développement des enfants et la manière dont ils se développent. Pour appuyer nos affirmations, nous

analyserons dans un premier temps quelques postulats psychologiques et épistémologiques sous-jacents à l'école actuelle. Dans un deuxième temps, nous parlerons d'un courant psychologique et épistémologique différent (qu'on peut appeler constructivisme-interactionnisme). Dans un troisième temps nous essaierons de démontrer, à travers quelques exemples, les différences d'implications pédagogiques des deux approches.

1.3.1. Psychologie et épistémologie de l'école actuelle

A) Un premier point à noter, c'est que l'école fonctionne comme si le développement de l'enfant était une addition de savoirs (ou de connaissances), de valeurs, d'habiletés, d'attitudes. L'enfant devrait intégrer, un après l'autre, ces savoirs, ces valeurs, ces habiletés et ces attitudes.

Ex.1: On retrouve ce type d'idées derrière la division des connaissances à apprendre en disciplines indépendantes les unes des autres. La vie scolaire des enfants est divisée en occupations géographiques, historiques, linguistiques, mathématiques, scientifiques. On tient compte d'une façon très accessoire des liens entre différents champs de connaissances.

Ex.2: Une même discipline constitue aussi une juxtaposition de notions, de concepts que l'enfant doit intégrer l'un après l'autre. En lecture par exemple, il doit apprendre le son "on", ensuite le son "in", ensuite le son "eu", etc... Il en est de même en mathématiques.

Ex.3: On retrouve aussi ce type d'idées derrière la façon dont on mesure le niveau de connaissances ou de développement des enfants. On lui pose des questions indépendantes les unes des autres. On les corrige en termes de justes ou de faux. On additionne le nombre de réponses justes et le résultat de cette somme s'appelle son niveau de connaissances en français, en mathématiques, son quotient intellectuel, son quotient de développement ou autres choses du genre.

B) Un deuxième point à noter, ce sont les facteurs du développement: comment se développe l'enfant? Comment apprend-il? Qu'est-ce qui fait qu'on se développe plus ou moins bien? Qu'on apprend plus ou moins? A ce niveau, l'école a une attitude ambiguë qui pourrait apparaître contradictoire:

- d'un côté, ou plutôt parfois, elle attribue presque toute l'importance au milieu qui entoure l'enfant, à ce qui est extérieur à l'enfant. Elle raisonne comme s'il était une cire vierge sur laquelle s'imprime les expériences.

  Par exemple, on retrouve ce souci dans les conseils aux maîtres de bien présenter les connaissances, au bon moment, de ne pas écrire d'erreurs au tableau noir, de donner le bon exemple, etc... afin d'éviter que dans l'enfant ne s'imprime des connaissances fausses ou des mauvaises attitudes;

- d'un autre côté, ou plutôt à d'autres moments, on se centre sur ce qui est dans l'enfant. Cette attitude intervient souvent lorsqu'il y a des problèmes. S'il n'apprend pas ce qu'on lui enseigne, ce sera parce qu'il est lent ou pas intelligent ou qu'il a un caractère difficile. Comme il a ces caractéristiques en lui, la seule chose qu'on puisse faire c'est de le mettre dans une classe où on va moins vite, ou bien une classe où on attend d'être prêt, etc.

Qu'on prenne l'une ou l'autre des positions, on a en commun d'accorder très peu d'importance au rôle de l'enfant dans son propre développement. C'est l'influence soit du milieu soit de son potentiel qui définit son développement. Il est le produit presque passif de son milieu ou bien de son hérédité.

1.3.2. Constructivisme-interactionnisme

Ce courant a montré, par des expérimentations qui durent maintenant depuis plus de cinquante ans, le simplisme de certaines théories psychologiques et épistémologiques quant

b) la méthode était suffisamment souple pour laisser une place importante aux réactions imprévues de l'enfant et par le fait même, d'éviter l'adultocentrisme dont font preuve de nombreuses expérimentations psychologiques; elle paraissait de pouvoir se mettre "du point de vue de l'enfant". [4]

A) Un premier point mis en évidence, c'est que le développement n'est pas une simple addition de connaissances. Même s'il est vrai que l'adolescent connaît plus de choses que le bébé, la différence la plus importante entre les deux n'est pas de nature quantitative mais de nature qualitative: l'enfant ne sait pas seulement moins que l'adulte mais il a surtout une logique différente. Et les connaissances ou plutôt les informations qu'on lui donne sont assimilées et interprétées en fonction de sa logique.

---

14 Ces expérimentations ne visaient pas des objectifs pédagogiques. Les interrogations étaient théoriques. Néanmoins, on peut déjà y voir deux intérêts pour l'éducation:
- si on comprend comment les enfants (et les adultes) apprennent des choses qu'on ne leur enseigne pas, on pourra mieux intervenir dans leur(s) apprentissage(s) et développement. On sous-estime trop souvent la quantité de choses apprises dans des espaces préscolaires, parascolaires ou postscolaires par rapport à celles apprises en milieu scolaire.
- une méthode d'approche qui permet de se mettre "du point de vue de l'enfant" peut certainement apporter des éléments utiles à la didactique et à toute intervention éducative.

Ex.1: L'enfant d'un certain âge dira que c'est un mensonge [15] plus vilain de dire qu'on a vu un chien gros comme une vache (quand on a eu peur de ce chien) que de dire qu'on a eu de bonnes notes à l'école quand on n'a pas reçu de note.

Si l'enfant raisonne ainsi, ce n'est pas parce qu'on ne lui a pas enseigné, c'est parce qu'il l'explique en fonction de sa logique: il tient compte des résultats de l'action, et non des intentions. Plus c'est vraisemblable, moins c'est vilain.

Ex.2: Dans une situation [16] où on présente à un enfant 6 blocs bleus et 2 blocs jaunes. On peut vérifier le vocabulaire en lui demandant de montrer les bleus et de montrer les jaunes. On lui demande ensuite "Y a-t-il plus de blocs bleus ou plus de blocs?" L'enfant d'un certain âge répondra toujours "Plus de bleus". Si on insiste "que quoi?" il dira "que de jaunes".

"Les enfants 'entendent' une question différente de la question posée par l'adulte parce que, une fois qu'ils ont coupé dans leur tête le tout en deux parties, ils ne peuvent que penser aux deux parties. Pour eux, à ce moment, le tout n'existe plus. Ils peuvent penser au tout, mais pas lorsqu'ils pensent aux parties. Pour comparer le tout à une partie l'enfant doit mentalement faire deux choses opposées en même temps: - couper le tout en deux parties et - remettre les parties ensemble dans un tout. C'est précisément ce que les jeunes enfants ne peuvent pas faire. Leur incapacité à penser simultanément au tout et à une partie explique pourquoi, quand on leur demande "Y a-t-il plus de blocs bleus ou plus de blocs?" ils ne peuvent, en pensant aux bleus, voir que les jaunes.
Notons que l'enfant a toute l'information sensorielle et tout le langage nécessaire pour répondre correctement à

---

15 PIAGET Jean, Le jugement moral chez l'enfant, Paris, PUF, 1932.

16 L'idée est reprise aux expérimentations de Jean Piaget par KAMII Constance, One intelligence indivisible, version modifiée d'un thème abordé à la conférence annuelle de National Association for the Education of Young Children, Novembre 25, 1974.

la question. Seulement la réalité que l'enfant voit est différente de la réalité que l'adulte voit".

Ex.3: Dans les jeux de cache-cache, à un certain âge l'enfant va se cacher sous une table où tout le monde le voit ou se met une couverture sur la tête.

L'enfant n'agit pas ainsi par distraction ou parce qu'on ne lui fait pas remarquer. L'enfant à un certain moment de son développement ne peut pas changer de point de vue et coordonner plusieurs points de vue, le sien et celui d'autres joueurs. Se cacher, c'est "ne plus voir" et non pas "ne plus être vu".

On pourrait multiplier les exemples de ce type montrant que certains comportements enfantins ne sont pas dus à de la mauvaise volonté ou à une lenteur intellectuelle, mais au fait qu'ils voient le monde différemment. Si leur logique est différente de celle de l'adulte, ce qu'on a l'habitude d'appeler des "erreurs" ou des "fautes" prend une toute autre signification. Elles ne sont pas des réponses isolées ou le fruit de mauvais enregistrements des données extérieures.

Elles sont cohérentes avec leur logique et sont l'expression de leur vision du monde. Nous aimerions tout de suite ajouter que si on entraîne l'enfant à donner la réponse "juste" sur un point précis, on réussira probablement. Sans trop comprendre, l'enfant se conformera aux idées adultes par peur, pour faire plaisir ou par "respect". Mais comme il ne s'agissait pas de mauvaise volonté enfantine, il continuera d'interpréter le monde avec sa logique dans d'autres circonstances ou en l'absence de l'adulte. Obliger l'enfant à se conformer à une vision du monde qui n'est pas la sienne risque fort d'introduire le début de la

confusion et de l'inauthenticité intellectuelle, sociale et affective. C'est malheureusement ce que nous imposons souvent aux enfants, sous prétexte d'éducation.

Il est bien évident que le développement de l'enfant ira dans le sens d'une logique qui ressemble de plus en plus à la logique adulte. Mais dans cette perspective, se développer ou apprendre, ce n'est pas intérioriser des informations, des idées, des valeurs les unes après les autres, c'est mettre de l'ordre dans son univers d'objets, d'idées, de sentiments, etc..., c'est pouvoir interroger le monde qui nous entoure, voir les contradictions entre ce qu'on pense et ce qu'on voit, entre ce qu'on pense et d'autres pensent, coordonner différents points de vue, faire de nouvelles relations (= qu'on n'avaient pas faites avant, même si d'autres les avaient déjà faites).

Ce qui veut dire aussi que l'enfant (ou l'adulte) ne passe pas d'un non-savoir à un savoir juste, mais il passe d'une connaissance globale et moins différenciée à une connaissance de plus en plus différenciée.

Dans des domaines d'apprentissages plus spécifiques, nous pouvons aussi noter que l'enfant passerait plutôt d'une connaissance globale et moins différenciée à une connaissance de plus en plus différenciée.

Par exemple, Lewis [17] a observé l'acquisition du vocabulaire des noms d'animaux chez un enfant, entre 1 an 9 mois et 2 ans. L'enfant avait un chat qui s'appelait Timmy.

---

[17] LEWIS, M.M., Language, thought and personality, London 1963.

Voici à peu près comment son vocabulaire a évolué:

	chat	vache	cheval	grand chien	petit chien	chien jouet
1;9	ti				ti	
1;10	ti	ti			ti	
1;11						goggie
1;11;24	pushy		ti-hosh		goggie	
2;0;10		mouka		biggygoggie		
	pushy	mouka	hosh	biggygoggie	goggie	goggie

On voit bien par là que l'enfant n'acquiert pas les mots "justes" les uns après les autres, comme une simple liste qui s'allongerait. Au départ, il a un ou deux mots à signification large et souple. Quand s'introduit un nouveau mot, il y a un va-et-vient, une restructuration du lexique de l'enfant.

B) Un deuxième point important discuté par le constructivisme-interactionnisme, ce sont les facteurs du développement, de l'acquisition des connaissances ou si l'on veut de la connaissance du monde. Qu'est-ce qui fait qu'un enfant se développe, apprend? Jusque là, les controverses sur la question opposaient surtout ceux qui privilégiaient le rôle du milieu et ceux qui privilégiaient le potentiel héréditaire. Ceux qui accentuent surtout le pôle du milieu pensent que les connaissances sont transmises par le milieu et qu'il est important de bien les transmettre; ce qui entraîne, par exemple, la programmation de contenus de connaissances. Ceux qui accentuent le pôle hérédité croient qu'il faut attendre que l'enfant mûrisse; le milieu n'est là que pour permettre l'actualisation du développement des connaissances. Pour le constructivisme-interactionnisme,

la question de l'importance relative de l'un ou de l'autre est une question mal posée. On ne peut jamais dissocier le sujet du milieu. Pour eux, si un enfant (ou un adulte) se développe ou apprend c'est parce qu'il agit sur le monde extérieur et que, simultanément, le monde extérieur agit sur lui. L'activité de l'enfant se réfère aussi et surtout à l'activité mentale au sens de comparer des points de vue, comparer l'anticipation des résultats d'une action avec les résultats effectifs de cette action, mettre en relation, voir des différences et des ressemblances, etc... Activité veut aussi bien dire jeter des objets par terre et remarquer que certains se cassent et d'autres pas, que construire des relations mathématiques très complexes et très abstraites. Donc le développement de l'enfant ne serait pas fonction ou bien de son hérédité, ou bien de son milieu, mais surtout de l'activité de l'enfant sur son milieu et simultanément du milieu sur lui.

La question la plus importante pour la pédagogie, c'est de savoir ce qui risque de favoriser le plus l'activité de l'enfant. Pour le constructivisme-interactionnisme une des conditions les plus importantes, c'est que la situation soit fondamentalement signifiante pour l'enfant, qu'elle soulève de la curiosité, une question, du plaisir. Ce sont ses questions qui l'engageront sur la voie de l'apprentissage, du développement, rarement les questions préfabriquées des adultes. Même avec les meilleurs gadgets pédagogiques, du genre "pédagogie par le jeu" ou petits objets attirants et colorés pour présenter une notion, aucun adulte ne pourra intéresser vraiment un enfant (ou un adulte) à une question qui ne l'intéresse pas. Il pourra seulement obtenir qu'un enfant soumis ou désirant avoir la paix fasse semblant de s'intéresser. En général, une trop longue carrière de "faire semblant" tue la curiosité et par le fait

même le moteur du développement.

Et on peut penser que les enfants apprennent tellement de choses dans la vie quotidienne parce que les situations sont fondamentalement signifiantes:[18]

> "A table, l'enfant goûte des choses qui ont des consistances, des textures et d'autres réactions différentes (...). Il quantifie les objets en mettant une certaine quantité de chacun dans son assiette. En renversant son verre de lait, il s'engage dans un raisonnement spatial et dans une quantification. En dressant la table, il apprend des nombres et des relations dans l'espace. Il apprend à faire correspondre ses bras gauche et droit aux manches gauche et droite de son manteau. Le fait de faire sécher ses gants mouillés favorise la connaissance physique. Lorsqu'il atteint une clé hors de portée sur un mur et qu'il pense à monter sur une chaise et à la faire sauter avec un bâton, il compare des hauteurs et met des objets en relation. Se laver les mains sans mouiller les longues manches, savoir quoi faire quand le jus est renversé, jouer avec des ombres, aller à la maison sans se perdre, discuter avec un autre enfant sur la possession d'un jouet, prendre un message au téléphone, découvrir et examiner un insecte, jouer dans la baignoire, observer un chapeau amusant et savoir comment chiper quelque chose sans être attrapé, sont quelques-unes des innombrables activités dans lesquelles l'enfant utilise son intelligence".

Pour que la situation soit signifiante et soulève de la curiosité, il faut que, d'une façon ou d'une autre, elle ait quelque chose à voir avec le monde de l'enfant, avec son univers d'idées, de sentiments, de valeurs, de contenus, d'objets, etc...

---

18 KAMII Constance, Piaget for early education, in The preschool in Action (2e édition), par R.K. Parker, Allyn and Bacon, Boston, 1974.

- traduction française: FORTIN N., La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire, non-publié.

Par exemple, on propose souvent aux enfants d'apprendre à lire avec des mots et des phrases comme: [19]

> "Le tutu de Léa (...), titi est à Léo, toto est à Léo (...). Léo a reçu une carte postale de son ami Emile. Emile est à Cap Kennedy en Floride. Léo lit le message de son ami. Mon cher Léo, Nous sommes arrivés à Cap Kennedy, maman, papa et moi, dans la soirée de samedi. Papa a loué une chambre dans un motel appelé Satellite".
>
> "Lundi, ma tante Rolande a acheté une tente en toile verte. Mardi, ma tante a dressé sa tente. Mercredi, ma tante, contente, a dormi dans sa tente. Jeudi, le vent a retourné la tente: pas ma tante, mais la tente de ma tante. Vendredi, j'ai lu sur la tente de ma tante: 'Tente à vendre'. J'ai vite couru chez ma tante Rolande. - Ma tante, quelle 'tente' est à vendre? Ma tante a souri et, caressant mon menton, elle m'a dit avec tendresse: - il faudra apprendre à lire et à écrire, mon petit Léo, car s'il y a tente et tante, il y a aussi amande et amende, ancre et encre, antre et entre! - Qui achètera la tente de ma tante? car je garde pour moi la tante... Rolande!"

Ce genre de contenu a une très forte probabilité de se situer très loin du monde de l'enfant et par le fait même de fabriquer des troubles d'apprentissage et des échecs scolaires. C'est presque anormal de s'intéresser à des histoires du genre.

Pour résumer, le constructivisme-interactionnisme nous suggère: c'est l'enfant qui construit ses connaissances en agissant sur le monde, d'abord le monde qui l'entoure et plus tard le monde du possible. L'enfant agit sur le monde quand il est curieux, quand on lui laisse l'initiative, quand

---

[19] BUSSIERES Simone, Je veux lire, Québec, Montréal, éditions pédagogiques, 1968.

il voit des contradictions, quand il fait des "erreurs".

Nous pensons que cette théorie du développement est très différente des idées théoriques du développement sous-jacentes à l'école. Nous aimerions donner quelques exemples pour illustrer ces différences et les répercussions de ces différences dans les pratiques pédagogiques.

1.3.3. Théories différentes. Pratiques différentes
Quelques exemples.

A) Apprendre

Pour essayer de mieux illustrer deux conceptions de l'apprentissage, nous aimerions raconter deux anecdotes relatant deux situations observées dans des classes maternelle et élémentaire. La première refléterait la définition de l'apprentissage de l'école et la deuxième celle du constructivisme.

- La première concerne la notion de relation. Les enfants d'une classe ont fait de nombreux exercices, apprenant à faire des flèches pour indiquer la relation entre les objets. Ils réussissent apparemment bien les exercices sur les relations. Du point de vue de l'école, ils ont acquis la notion. Un jour, sur la table, se trouvent un crayon rouge et un petit carnet rouge. Quelqu'un demande à un de ces enfants qui avait réussi les épreuves scolaires: "Y a-t-il une relation entre ces deux objets?". Et l'enfant répond: "Non, il n'y a pas de flèche". En se référant à l'absence de flèche, l'enfant nous montre qu'il n'a rien appris à l'école et qu'il ne s'agit pas là d'un simple problème de généralisation d'une connaissance à une autre situation.

- La deuxième concerne la notion d'intersection. Dans une classe, deux enfants décident en même temps de jouer avec une boîte de blocs, genre "blocs Dienes". Un des deux annonce qu'il prendra les rouges et l'autre prendra les ronds. La bagarre commence quand ils arrivent aux rouges ronds. "C'est à moi". "Non, c'est à moi". Ils se précipitent vers l'institutrice: "C'est à moi"... etc. L'institutrice demande: "Lesquels avais-tu choisis?" "Les ronds". "Et toi?" "Les rouges". Et les deux enfants étonnés se regardent. "Alors, c'est aux deux". Du point de vue scolaire, ces enfants n'ont rien appris. Du point de vue constructivisme, ils ont appris: ils ont fait une relation qu'ils ne pouvaient pas faire avant. Remarquons au passage que la situation n'était pas artificielle: il s'agissait d'un problème réel pour ces deux enfants. Remarquons également que l'institutrice, par son intervention, a permis à ces deux enfants d'apprendre, de coordonner deux points de vue.

B) Classes

- L'école fonctionne selon une théorie qui veut que les connaissances soient transmises, par le milieu, à des enfants qui les enregistrent. Pour qu'ils puissent les enregistrer justes, il est nécessaire que les connaissances impliquées soient à leur niveau. C'est pour ces raisons qu'il est important de regrouper les enfants en classes dites homogènes.

- Pour le constructivisme, c'est l'enfant qui construit ses connaissances. Il les construira en faisant des relations, en comparant ce qu'il pense et ce que la réalité lui montre, entre ce qu'il pense et ce que d'autres pensent, etc... Les contradictions, les "erreurs" deviennent

très importantes pour que l'enfant apprenne. Pour cette raison le constructivisme favoriserait plutôt les classes hétérogènes, regroupant des enfants qui ont des points de vue différents.

C) Individualiser l'enseignement

Pour les mêmes raisons, l'école individualise l'enseignement en s'efforçant de présenter des connaissances précises à des enfants précis et à des moments précis.

Pour le constructivisme, "individualiser l'enseignement" signifierait plutôt proposer des situations suffisamment polyvalentes, permettant à des enfants différents de pouvoir construire des connaissances.

D) Eveil

Pour le constructivisme, l'enfant est curieux et éveillé. S'il s'ennuie c'est parce que les activités proposées ne sont pas signifiantes. Si on constate un manque d'intérêt, l'énergie éducative sera investie, non pour éveiller les enfants mais pour créer des situations plus signifiantes.

- L'école, pour sa part, passe beaucoup de temps à des activités d'éveil comme si les enfants dormaient. Paradoxalement, les enfants "trop" éveillés, "mal" éveillés ou "différemment" éveillés risquent de se retrouver dans des classes spéciales où on les éveillera à ce que l'adulte (ou le milieu scolaire) veut.

E) Préapprentissage

Pour l'école "apprendre" c'est apprendre les notions définies par les programmes scolaires. C'est pour cette raison que dans les classes maternelles les enfants préapprennent.

Pour le constructivisme,[20] "apprendre c'est procéder à une synthèse indéfiniment renouvelée entre la continuité et la nouveauté". On apprend ou on n'apprend pas, mais on ne préapprend jamais.

2. PROBLEMES SCOLAIRES DES ENFANTS DE MILIEUX DEFAVORISES

Pour dépasser la manière la plus courante d'intervenir face aux problèmes scolaires des enfants de milieux défavorisés, il était nécessaire d'envisager l'ensemble des problèmes scolaires.

Dans la plupart des systèmes scolaires actuels, on réagit aux problèmes scolaires des enfants de milieux défavorisés de manière très ponctuelle: on constate des troubles, des échecs, des dysfonctionnements plus nombreux chez les enfants venant de ces milieux; on conclut qu'ils sont handicapés et on tente de soigner leurs handicaps en faisant, par exemple, de la compensation, du rattrapage, de la récupération. L'intervention massive des thérapeutes scolaires (orthopédagogues, psychologues cliniciens, psychiâtres, modificateurs de comportement, rééducateurs) dans ces milieux témoigne de l'analyse (implicite ou explicite) qu'on a faite des problèmes.

Nous pensons que le troisième niveau d'analyse peut apparaître à partir du moment où on envisage l'ensemble de l'école et

---

20 INHELDER B., SINCLAIR H., BOVET m., Apprentissage et structures de la connaissance, Paris, PUF, 1974.

l'ensemble des problèmes scolaires. Nous référant à ce troisième niveau d'analyse, nous aimerions proposer que:

> les problèmes scolaires des enfants de milieux défavorisés ne sont pas, d'abord des problèmes dus au milieu dont ils viennent mais des problèmes d'éducation en général: LES PROBLEMES SCOLAIRES DES ENFANTS DE MILIEUX DEFAVORISES NE SONT QUE LE SYMPTOME DE L'INADEQUATION DU SYSTEME SCOLAIRE ACTUEL A REALISER SES PROPRES OBJECTIFS (développement physique, intellectuel, affectif et social de tous les enfants).

Suite à cette affirmation, il nous reste deux points à discuter:

- Pourquoi le symptôme se manifeste-t-il d'abord dans les milieux défavorisés? Pourquoi recrute-t-on les inadaptés scolaires massivement dans ces milieux?
- En quoi le troisième niveau d'analyse peut-il contribuer à sortir l'école de l'impasse où elle se trouve maintenant?

2.1. Des échecs scolaires massifs dans les milieux défavorisés

La première chose à considérer, c'est le manque de tolérance de l'école actuelle[21] à la différence. Dans l'école actuelle, la seule différence permise c'est d'être "plus ou moins". Les enfants doivent tous apprendre les mêmes informations, répondre justes ou faux aux mêmes questions d'examen; leur seule liberté est de le faire plus ou moins rapidement ou plus ou moins bien. Dans le comportement, il en est de même, ils peuvent être plus ou moins "sages", plus ou moins "gentils", plus ou moins "polis", etc...

---

21 Quand nous parlons de l'école actuelle, nous nous référons à l'école qu'on rencontre le plus souvent. Nous négligeons ici certaines tentatives d'innovation d'enseignants ou de petits groupes d'enseignants.

La deuxième chose à considérer, c'est que non seulement il ne peut qu'exister des "plus ou moins" mais il est obligatoire qu'il y en ait: il faut que cette différence existe. Avant même d'enseigner, l'école décide que les enfants seront classés en trois groupes (= les bons, les moyens, les faibles) ou qu'on leur attribuera un stanine (9 catégories ordonnées des meilleurs aux moins bons). La psychologie utilisée pour chiffrer l'intelligence des enfants fonctionne à peu près sur le même principe: elle construit des tests pour différencier les enfants en termes de "plus ou moins". A la limite les questions posées n'ont pas tellement d'importance, pourvu qu'elles permettent de différencier les enfants. Il faut trouver 25, 30 ou 35% d'enfants "peu doués", "lents", etc... Et ce recrutement des "moins bons" se fait en grande partie parmi les enfants de milieux défavorisés.

Pour tenter d'éclairer la question, nous aimerions nous inspirer des conclusions et hypothèses explicatives d'une recherche du CRESAS.[22] Le but de la recherche était d'étudier "Comment le langage de certains enfants peut les mettre en situation d'échec à l'école". Les auteurs ont étudié le langage des enfants sous plusieurs aspects et dans des situations diverses.

Pour expliquer les différences de productions verbales des enfants (énoncés plus complexes dans certaines situations, participation plus grande de certains enfants dans certaines situations, etc...), les auteurs ont analysé le statut du langage à l'école. Et c'est précisément cette analyse qui nous permettra d'énoncer des hypothèses explicatives sur les problèmes scolaires des enfants de milieux défavorisés.

---

22 BAUDELOT O., HARDY M., Etude de quelques problèmes posés par le langage des enfants à l'école maternelle, CRESAS, no. 11, 1974.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

- A propos du langage à l'école, les auteurs constatent: "Il n'a pas de nécessité, il n'est pas porteur d'information". En effet à l'école lorsque l'enfant doit parler, c'est pour montrer qu'il sait. Il répond à des questions qui n'ont pas pour but de donner une information puisque celui qui pose la question connaît déjà la réponse. Il n'est donc pas nécessaire de parler, sauf pour monter qu'on sait. Et généralisant cette caractéristique à la plupart des situations scolaires, les auteurs ajoutent:

"L'école est un lieu où l'on privilégie l'apprentissage en faisant comme si ce que l'on apprend et les raisons pour lesquelles on apprend n'avaient que peu d'importance. L'aspect formel de l'apprentissage de techniques 'abstraites' (langage, orthographe, lecture, mathématiques) va primer sur les contenus. L'école n'est pas une entreprise artisanale qui elle prend en compte tout le processus du travail: ce qu'on va faire, pourquoi et comment (...). L'apprentissage à l'école n'est pas lié à une nécessité imposée par une situation concrète".

- Puisqu'il n'y a pas de nécessité de parler (ou d'apprendre) imposée par des situations concrètes, "il faut trouver de quoi parler". Les sorties hors de l'école étant très limitées, les possibilités d'action à l'école étant très rares, le monde extérieur à l'école n'y pénétrant que très occasionnellement et les contenus ayant trait à une réalité extérieure y étant dans une certaine mesure exclus, il s'ensuit que:

- "Personne n'a la responsibilité de faire comprendre quelque chose qu'il a à dire".

- "Le type de langage exercé à l'école et la forme de son apprentissage procèdent d'une caractéristique générale des situations scolaires: à l'école le mode de connaissance

indirecte l'emporte sur le mode de connaissance directe (...). S'il n'utilise ni les apports des enfants ni les apports de la réalité de la classe (organisation collective, interrelations, etc...), ni les apports du monde environnant entre les quatre murs de sa classe, l'enseignant est obligé au 'faire semblant'; il est obligé à la mise en scène par le langage de situations qui sont abstraites parce qu'inexistantes sauf par la parole; 'imaginons que nous sommes à la campagne par un beau jour de printemps, décrivons la nature qui s'éveille', 'imaginons que nous ayons un train à prendre...', 'reprenons' l'histoire racontée dans le livre...', 'décrivons l'image...'. L'enseignant ou le livre pose les éléments du décor dans lequel vont se mouvoir en parole les enfants. Le langage n'est plus un outil de réflexion à partir d'une réalité, mais support d'un apprentissage 'instrumental'."

Et les auteurs voient deux conséquences à cet état de faits:

a) "D'une part, l'existence d'une pédagogie où les enfants ne sont pas entraînés à découvrir eux-mêmes la réalité en allant 'y voir et y faire', mais éduqués à croire ce qui est dans les livres et ce que dit le maître (...).

b) D'autre part, nous pouvons faire l'hypothèse que cet état de fait favorise très certainement les enfants de la petite bourgeoisie et de la bourgeoisie. Il est bien connu que la forme du langage privilégiée à l'école est plus proche des normes de langage de ces milieux que de celles des milieux populaires, et que pour une grande part ces normes sont arbitraires.

On peut penser également que les contenus sur lesquels s'appuie l'enseignement font appel à une connaissance directe que n'ont pas les enfants de milieux populaires (ski, montagne en hiver, mer en été...) (...).

Qu'enfin la verbalisation en toutes circonstances et la valorisation de cette activité existe plus dans les milieux petits bourgeois et bourgeois, ce qui donnerait aux enfants qui en sont issus un rapport au langage en continuité avec celui instauré à l'école, et leur en rendrait le maniement plus aisé".

On pourrait résumer ainsi: à l'école, il n'y a pas (ou très peu) de situations réelles qui impliqueraient un besoin ou un désir d'apprendre. On simule, en général par le langage, des situations à partir de réalités qui viennent d'ailleurs. Il se trouve que le langage utilisé sous cette forme, et l'"ailleurs" auquel on fait appel, semble beaucoup plus éloigné de la réalité des enfants de milieux défavorisés que de celles des enfants d'autres milieux. La mesure du rendement, des aptitudes, etc... est par conséquent du même ordre (de par sa forme et son contenu). Les enfants de ces milieux deviennent par le fait même de très bons candidats au statut de "moins bons".

2.2. Du troisième niveau d'analyse (psychologie et épistémologie)

Le troisième niveau d'analyse nous a permis d'envisager une alternative aux conceptions psychologiques et épistémologiques de l'école actuelle, et par conséquent une possibilité de reformuler le rôle de l'école dans le développement des enfants.

- L'école actuelle se donne comme rôle de transmettre des connaissances et des valeurs à des enfants qui

les enregistrent plus ou moins bien, ou plus ou moins rapidement.

- En nous référant à une autre conception du développement, il faudrait définir l'école comme un milieu de vie où les enfants construisent leurs connaissances et leurs valeurs.

Nous pensons que cette alternative est indispensable. Si on en reste à la conception actuelle du rôle de l'école dans le développement des enfants, l'innovation la plus audacieuse serait de définir des "connaissances et valeurs à transmettre" différentes pour les enfants de milieux défavorisés, des connaissances et valeurs plus près de leur univers. Un changement dans ce sens serait très coûteux et n'apporterait que des solutions à court terme ou même l'illusion de solutions pour deux raisons principales:

a) L'univers des enfants, que ce soit des enfants en général ou des enfants de milieux défavorisés, ne peut être défini d'une manière à la fois générale et précise. S'il est évident que "la mer en été, la montagne en hiver" ne fait pas partie de l'univers des enfants de milieux défavorisés, il est ou il deviendra tout aussi évident que l'univers des enfants pauvres d'une région de Montréal est sensiblement différent de celui des enfants pauvres d'une autre région. Même sans discuter la valeur des connaissances de ce type, on peut dire qu'une conception de l'apprentissage qui repose sur une définition, à priori (et venant de l'adulte) des connaissances à transmettre ou à apprendre, a peu de chances de succès. Des contenus préfabriqués risquent toujours de tomber à côté des réalités et de l'univers des enfants, que ce soit des enfants en général ou des enfants de milieux défavorisés en particulier.

b) Un autre problème de l'école actuelle vient du fait qu'elle transmet les mêmes connaissances à tous les enfants et qu'elle les différencie par rapport à l'acquisition de ces connaissances en termes de "plus ou moins". Cette façon de faire entraîne obligatoirement 25 à 35% de "moins bons". Si on définit des connaissances différentes à transmettre aux enfants de milieux défavorisés, il restera toujours 25 à 35% de "moins bons". La seule différence c'est que les "moins bons" se recruteront dans tous les milieux. Une école qui se donne pour mission l'éducation, le développement

des enfants, et qui se veut démocratique, ne peut avoir pour principe de départ que 25 à 35% des enfants n'en profiteront pas ou en profiteront moins.

Nous pensons que le constructivisme-interactionnisme, en proposant un point de vue radicalement différent de la connaissance, du développement et de l'apprentissage pourrait contribuer à sortir l'école de l'impasse où elle se trouve maintenant. Pour une école, basée sur ce type de conception, les deux problèmes précédents ne se poseraient plus:

a) Pour le constructivisme-interactionnisme, l'enfant apprend et se développe s'il se confronte à une réalité, à des situations signifiantes. Il n'est plus question que l'école soit un milieu où on fait appel, en imagination, à un "ailleurs" ou bien à un milieu où on simule, par les images ou le langage, une réalité. L'école doit être un milieu où on fait, expérimente, construit, observe, invente, cherche, agit, transforme, etc...

b) Pour le constructivisme-interactionnisme, apprendre ce n'est pas enregistrer des connaissances spécifiques préfabriquées et transmises par d'autres. Apprendre, c'est se poser ou poser une question au monde qui nous entoure, c'est mettre en relation des faits, des sentiments, des points de vue qui nous semblaient isolés avant, c'est mieux comprendre, élargir son univers d'idées, de sentiments, d'objets, etc... Dans cette perspective, la normalisation des savoirs et des comportements n'est plus obligatoire et même n'existe plus. Les concepts de lenteur, de retard, de mésadaptation n'ont plus de sens car ces concepts se réfèrent toujours à une norme: on est lent, mésadapté, retardé par rapport à ...

L'école en s'ouvrant aux différences, en d'autres termes qu'en termes de "plus ou moins", permettrait aux enfants de questionner le monde différemment, des mondes différents, d'apprendre des choses différentes, et par le fait même permettrait à tous les enfants d'apprendre et de se développer. Par le fait même les troubles et les thérapies scolaires auraient tendance à disparaître.

3. CONSTRUIRE UNE ECOLE OU ON CONSTRUIT SES CONNAISSANCES, SES VALEURS, etc.

Construire une école de ce type implique des changements profonds par rapport à l'école actuelle. Ce sont les idées sur le développement de l'enfant, l'apprentissage et la connaissance qui doivent être profondément modifiées. Il ne s'agit pas seulement d'un changement au niveau des techniques et des méthodes, mais d'un changement au niveau des idées de base. Nous insistons sur ce point car on a souvent vu des écoles se déclarer subitement "école Freinet" parce qu'elles avaient acheté une imprimerie ou "école nouvelle" parce qu'elle logeait dans une école à aires ouvertes. Changer les idées n'est pas chose facile. Cela entraîne toute une remise en question des croyances et des pratiques. Pour nous qui avons été dans la même école que celle qui règne encore maintenant, il n'est pas facile d'arriver à penser que les enfants ne savent pas grand chose lorsqu'ils peuvent par exemple:

- définir et écrire des mots comme "rubatage", "zibeline", "terrarium";
- dire que c'est Christophe Colomb qui a découvert l'Amérique";
- dire que "Ottawa est la capitale du Canada";
- réciter, sans se tromper, l'alphabet ou les mois de l'année;
- savoir trouver ce que M. S. gagne par semaine, étant donné qu'il gagne tant de l'heure et travaille tant d'heures par semaine, etc...

Ces mots, phrases et automatismes restent en général à l'école. Ils survivent parfois jusqu'aux examens et un très fort pourcentage ne dépasse pas ce cap. La justification par l'utilité dans la vie future ne tient même plus. Par exemple:

- combien d'adultes n'arrivent pas à consulter aisément un dictionnaire? Et combien de temps passé à réciter l'alphabet?
- combien de temps passe encore les enfants à additionner des fractions? Combien d'adultes aujourd'hui ont besoin de cette technique? L'addition de fractions est devenue une tâche

d'école élémentaire.

Nous pensons qu'une grande partie des "apprentissages" scolaires sont inutiles ou inutilisables parce qu'ils sont faits dans un contexte vide de sens. Si on enseignait aux enfants ce dont ils ont besoin aujourd'hui pour comprendre leur monde, leur univers, il est sûr qu'on ne perdrait pas autant de temps et d'énergie à des choses qui ne servent à rien (du point de vue de leur développement).

Il est impossible de décrire une école-type telle que nous la recommanderions. Nous aimerions cependant donner quelques exemples d'expériences éducatives, d'écoles, de milieux éducatifs, très différents qui se rattachent d'une certaine façon à la définition que nous avons donnée de l'apprentissage, du développement et de la connaissance. Nous aimerions ensuite dégager quelques caractéristiques qui nous semblent importantes.

3.1. Quelques exemples

En tentant de résumer et de caractériser certaines réalisations, nous les appauvrissons beaucoup. Il est impossible de faire partager, en quelques mots, toute la richesse de ces expériences. Nous visons seulement à montrer que de telles réalisations sont possibles et incitons le lecteur intéressé à se référer aux ouvrages cités pour rétablir les déformations que nous aurions pu en faire. Nous aimerions aussi ajouter que certaines d'entre elles explicitent la théorie qui les sous-tend et que pour d'autres, la théorie sous-jacente reste implicite et que nous l'avons induite à partir des pratiques pédagogiques et des idées exprimées dans les textes.

3.1.1. La vie quotidienne [23]

Dans la vie quotidienne (ou seulement par le fait de vivre) on apprend beaucoup de choses: à parler, à marcher, à être heureux et malheureux, à connaître certaines propriétés des objets qui nous entourent, à se situer dans l'espace et le temps, à comprendre et anticiper des réactions du monde extérieur, de la nature, de la technique, à conduire une voiture, à apprécier la musique, la peinture, à construire, à faire la cuisine, la photographie, à jouer à des jeux très complexes (billes, cartes, échecs), etc...

On apprend, en général, toutes ces choses sans enseignement formel.

Ex.1: Si on pense à l'apprentissage de la marche, c'est le bébé qui apprend à marcher avec toute son initiative: il fait un pas, tombe, se blesse, recommence. Les parents n'enseignent pas au sens scolaire du terme. Leur rôle est de sourire, soigner les blessures, tendre la main, encourager, etc...
Personne ne songerait à agir dans cet apprentissage comme on le fait à l'école. Même si on sait que les bébés marchent en général vers tel âge, rares sont les parents qui songeraient à attendre cet âge précis pour encourager leur enfant à marcher ou le classeraient comme retardé, débile s'il marche un peu plus tard que la moyenne.

Ex.2: On peut aussi penser aux gens qui connaissent bien la nature. Cette connaissance n'est pas le fruit de cours, de leçons. C'est, en général, le fruit d'observations, d'interrogations, de mise en relation de phénomènes avec d'autres, de recherches de tous ordres, etc...

---

[23] On peut lire à ce sujet certains passages de KAMII Constance, Piaget for early education, in The Preschool in Action (2e édition) par R.K. Parker, Allyn and Bacon, Boston, 1974.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE

Pourquoi apprend-on aussi bien, aussi vite, et autant sans enseignement, sans leçon au sens scolaire du terme? Nous aimerions citer une remarque faite par un auteur qui a étudié la manière dont les enfants arrivent à suivre les règles fort complexes du jeu de billes: [24]

> "Ces règles, avec leurs chevauchements et leurs exceptions, sont sans doute aussi complexes que les règles de l'orthographe courante. On éprouve quelque humiliation, à cet égard, en constatant avec quelle lourdeur la pédagogie classique s'y prend pour faire pénétrer l'orthographe dans des cerveaux qui assimilent, avec autant de facilité, le contenu mnémonique impliqué dans le jeu de billes: c'est que la mémoire dépend de l'activité et qu'une activité vraie suppose l'intérêt".

3.1.2. Les maternelles

Derrière certaines pratiques des classes maternelles, on retrouve une conception du développement qui se rapproche du constructivisme. Dans les classes maternelles, il arrive que les enfants aient droit de confronter leurs points de vue, d'expérimenter, de construire, de se tromper, de poser et de se poser des questions, d'expérimenter des réponses, de recommencer, de dire, de parler de ce qu'ils veulent faire, de comment ils vont le faire, etc...

Il arrive, assez fréquemment, que ce soit les idées, les questions, le milieu et les préoccupations des enfants qui servent de cadre à l'action éducative.

Malheureusement, ces pratiques étant souvent intuitives et peu théorisées, elles deviennent très vulnérables

---

[24] PIAGET Jean, Le jugement moral chez l'enfant, Paris, PUF, 1932.

aux pressions de l'enseignement élémentaire, peut-être encore davantage dans les milieux défavorisés. On aurait tendance, de plus en plus, à donner des leçons, à faire des exercices de préapprentissage, etc... Les maternelles deviennent de plus en plus ambigues et oscillent entre deux tendances: transmettre des connaissances et des valeurs et construire des connaissances et des valeurs.

3.1.3. Une expérience de sciences [25]

S'appuyant sur une expérience d'enseignement des sciences à laquelle elle a participé, l'auteur soutient que l'essentiel de l'éducation devrait être de fournir aux enfants des occasions d'avoir des idées merveilleuses.

> "Ces idées merveilleuses, dont je parle, n'ont pas besoin nécessairement d'apparaître merveilleuses au monde extérieur. Je considère qu'il n'y a pas de différence en soi entre des idées merveilleuses que beaucoup d'autres personnes ont déjà eues et d'autres idées merveilleuses que personne n'a trouvées auparavant. En fait, la nature de l'acte intellectuel reste le même pour un enfant qui, pour la première fois, coordonne vision et préhension, ou pour Kevin qui avait l'idée d'ordonner des pailles selon leur taille, ou pour un cuisinier qui conçoit une nouvelle combinaison d'herbes ou pour un astronome qui élabore une nouvelle théorie de la création de l'univers. Dans chaque cas, il est question d'établir de nouvelles relations entre des choses déjà maîtrisées.
> Plus nous pouvons aider les enfants à avoir leurs propres idées merveilleuses, plus nous pouvons les valoriser lorsqu'ils en ont eues et plus il est probable qu'un jour ils trouveront des idées que personne n'a eues auparavant".

---

[25] DUCKWORTH Eleonor, The having of wonderful ideas in Harvard Educational Review, vol. 42, no 2, 1972.
Traduction française: LAMARTINE L., BONNARD O., Avoir de merveilleuses idées, non publié.

Le programme de sciences, dont il est question,

> "visait à révéler le monde aux enfants. Les responsables du programme désiraient que l'enfant soit familiarisé avec le monde environnant (avec des phénomènes biologiques, physiques et techniques, par exemple: avec des lampes de poche, des larves de moustiques, des nuages et de la terre glaise). Quand je dis: 'L'enfant dois se familiariser avec le monde extérieur', j'entends par là: 'l'enfant doit se sentir à l'aise avec les choses qui l'entourent; il doit savoir ce qu'il peut en attendre, ce qu'il peut en faire. Il doit savoir comment ces choses peuvent être modifiées, évitées, conservées, détruites, améliorées".

L'intérêt et l'originalité de l'expérience résident dans l'évaluation qu'on en a faite. Les responsables ont cherché une formule d'évaluation adaptée à leurs objectifs. Trop souvent dans l'éducation, quand on définit de nouveaux objectifs, on continue d'évaluer avec les mêmes formules. Alors, les enseignants doivent faire un choix: enseigner en se basant sur les objectifs ou en se basant sur les examens. Et comme leur compétence est jugée, la plupart du temps, sur les résultats de leurs élèves aux examens, la nouvelle orientation qu'on a voulu donner à l'éducation reste sans lendemain. Le programme de sciences visait à ce que les enfants aient beaucoup d'idées et sachent les explorer. On a évalué sa réussite en comparant des enfants qui l'avaient suivi et d'autres qui ne l'avaient pas suivi quant à "la diversité d'idées dans une classe et le degré d'exploitation de ces idées qui était atteint". On a donc abandonné la formule classique qui consiste à compter le nombre de réponses "justes" à des questions précises.

3.1.4. L'école enfantine anglaise et l'"Informal education" [26]

Bien qu'il s'agisse ici de l'école enfantine, le mouvement "Informal education" a maintenant atteint l'école primaire et même en certains endroits, l'école secondaire. D'une part, le souci d'une certaine continuité dans l'action éducative et, d'autre part le succès des écoles enfantines a amené l'école primaire à se transformer dans cette direction. Il est impossible de décrire l'éventail des activités des enfants dans ces écoles. D'une part, les écoles sont très variées et d'autre part, les activités se modifient au fur et à mesure des besoins et intérêts des enfants.

On peut, cependant, relever quelques caractéristiques communes aux écoles "Informal education":

- L'école doit être un milieu que l'enfant utilise pour se développer, un milieu au service des idées, questions, intérêts, besoins de l'enfant.

- On attache beaucoup d'importance au bâtiment et au matériel. On part du principe que la vie dans les immeubles et dans le béton est un milieu défavorisant: l'enfant n'a plus la possibilité de faire de nombreuses expériences. On tente de faire de l'école un oasis de beauté. Le bâtiment est, en général, sur un étage permettant aux enfants de circuler librement entre l'extérieur et l'intérieur. Le jardin est équipé de manière à permettre aux enfants de nombreuses expériences. Partout, on a le souci d'embellir l'école: des plantes, des fleurs, etc...

- "Il ne semble pas y avoir de programme fixant la quantité de travail devant être fait, ni le moment où il doit être fait; les enfants entrent un à un et commencent leurs activités".

---

[26] Lire à ce sujet: WEBER Lillian, The English Infant School and Informal Education, Prentice Hall, New-Jersey, 1971.

- La maîtresse principale (directrice) joue un rôle important d'animation, de soutien, d'aide autant aux enfants qu'aux maîtresses.

- Les enfants sont souvent regroupés en ce qu'ils appellent "groupement familial", c'est-à-dire des enfants d'âges différents ensemble. Pour eux, cette manière de faire facilite l'entrée à l'école et aussi permet aux enfants de changer de rôle. Il semblerait qu'on ait vu diminuer l'esprit de compétition par rapport aux classes homogènes.

- L'admission des enfants à l'école s'échelonne sur plusieurs mois. Le but est de permettre à la maîtresse de pouvoir s'intéresser à chaque enfant et d'avoir le temps de discuter avec chaque mère, favorisant ainsi dès le début des relations positives de l'enfant et des parents avec le milieu scolaire.

3.1.5. Ecole-recherche Jonathan [27]

Les initiateurs caractérisent l'école comme un milieu de vie et une entreprise communautaire. Pour ces éducateurs, que signifie milieu de vie? Un passage du rapport décrivant l'organisation de la journée peut nous donner une première idée:

> "les enfants sont subdivisés en quatre groupes de base comportant vingt enfants des deux sexes et de chaque niveau d'âge, de 5 à 12 ans.
>
> Après la réunion du matin, où les enfants sont informés des possibilités spécifiques de la journée, chaque enfant élabore son horaire personnel de la journée. Les choix de l'enfant tiennent généralement compte de ses intérêts personnels, des projets individuels ou collectifs déjà entrepris, et de la disponibilité de l'éducateur responsable ou des autres personnes-ressources présentes.

---

27 CAOUETTE Charles E., Ecole Recherche Jonathan, Rapport d'étape, polycopié, janvier 1975.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

> De façon générale, les enfants passent la première partie de la matinée (de 9 heures à 11 heures) dans leur local de base et y travaillent à diverses activités, individuellement ou en sous-groupes, tandis qu'à 11 heures ils se partagent dans les ateliers inter-groupes (v.g. menuiserie, sports, cuisine, chant, arts plastiques, etc...). Dans l'après-midi, les enfants peuvent circuler dans les divers locaux de l'école, ou à l'extérieur de l'école, et se retrouvent pour une dernière réunion, au cours de laquelle l'on procède soit à l'évaluation de la journée, soit à la planification de projets à long terme".

La participation des parents exprime un aspect de l'école communautaire:

> "La direction est assumée non par un principal mais par un comité de gestion, composé de deux représentants des éducateurs, trois représentants des parents et une personne représentant les cadres administratifs de la Commission Scolaire. De même, il n'y a pas comme tel de comité d'école, mais en tient lieu un comité consultatif composé de neuf parents, élus par l'assemblée générale des parents..."
> En plus, les parents vont régulièrement à l'école et "certains se consacrent à des fonctions d'aide au plan technique ou matériel (préparation de matériel, aménagement, surveillance d'enfants, etc.); d'autres collaborent avec l'éducateur dans ses activités régulières; d'autres assument directement des responsabilités d'activités éducatives, telles la cuisine, les arts plastiques, l'éducation religieuse, l'expression corporelle, la conversation anglaise, la photographie, les sports, les sorties, etc.".

3.1.6. Ecole maternelle expérimentale [28]

Les théoriciens et les praticiens qui collaborent dans cette école ont pour objectif explicite la définition

---

[28] Lire à ce sujet: KAMII Constance, Piaget for early education, in The preschool in Action (2e édition) par R.K. Parker, Allyn and Bacon, Boston, 1974.

d'un programme (si on peut encore parler de programme) basé sur la théorie constructiviste-interactionniste. On peut dire qu'il s'agit d'une réconciliation du savoir et du faire, de la théorie et de la pratique. Cette réconciliation peut:

- d'une part, fournir aux praticiens un cadre d'analyse de leurs pratiques pédagogiques et par le fait même faciliter l'innovation;

- d'autre part, orienter d'une façon pertinente les recherches des théoriciens intéressés à des questions d'application.

Parmi les idées très importantes développées par les auteurs, on peut citer:

- l'inséparabilité du développement de l'enfant en termes de affectif et intellectuel. Les auteurs notent, par exemple, que dans le cas où "un enfant est déprimé parce que personne ne l'aime (...) même si le problème est principalement socio-affectif, la solution ne sera pas seulement socio-affective. L'enfant doit mobiliser son intelligence pour changer la situation objective et subjective".

- L'importance de la curiosité, de l'initiative dans le développement des enfants. Citant une expérience d'apprentissage du langage, on a noté que "les enfants qui font beaucoup d'erreurs sont ceux qui apprennent le plus vite(...). Ceux qui essaient font toutes sortes d'erreurs, mais ils continuent d'essayer et apprennent plus vite. Alors nous concluons qu'il faudrait encourager et soutenir la réflexion des enfants, même quand leurs idées sont 'fausses' ".

- Les divers types de connaissances: connaissances venant des objets, connaissances venant des actions qu'on exerce sur ces objets, connaissances venant des personnes et les implications pédagogiques de ces divers types de connaissances.

- Les situations éducatives signifiantes pour les enfants: la vie quotidienne, les jeux, etc.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

3.2. Quelques caractéristiques

Sur certains plans, ces écoles et expériences sont différentes. Mais leurs caractéristiques communes permettent de poser quelques bases essentielles à la réussite d'implantations d'écoles nouvelles. Nous aimerions dégager quelques traits fondamentaux qui sont liés:

- à l'enfant, aux enfants, à leur rôle;
- aux situations éducatives, à ce qu'on fait à l'école;
- au personnel éducatif (administrateurs, enseignants, psychologues, sociologues, travailleurs sociaux, etc.).

3.2.1. L'enfant, les enfants et leur rôle

Ces expériences et écoles restituent un rôle très important à l'enfant et aux enfants dans leur propre formation et dans celle des autres enfants du groupe. D'une part, ce sont les *interrogations de l'enfant, des enfants* qui servent de base à l'action éducative. D'autre part, ce sont, en très grande partie, *les différences de points de vue et les questions des autres enfants qui servent à prolonger les interrogations de départ.* Bien que l'enseignant puisse donner son point de vue et poser des questions, il ne se considère pas comme pouvant remplacer l'apport des autres enfants.

> Par exemple: un "je ne suis pas d'accord" adulte entraîne très souvent une soumission aveugle aux idées de celui qui sait, qui est reconnu "savoir";
>
> un "je ne suis pas d'accord" d'un autre enfant a plus de chance de déboucher sur une réelle confrontation des points de vue, sur des questions qui entraîneront des précisions, le désir d'aller plus loin, de comprendre, d'apprendre.

Si dans ces écoles les interrogations des enfants sont exprimées, on peut aussi ajouter qu'elles sont *entendues*. Et elles sont entendues parce qu'il existe un souci permanent de sortir de l'adultocentrisme et de l'ethnocentrisme qui nous caractérisent souvent pour:

- se mettre "du point de vue" de l'enfant; et
- se mettre "du point de vue" du milieu dont il provient.

On a donc une toute autre vision de l'enfant et de ses besoins, et par conséquent de son rôle dans la classe.

3.2.2. Les situations éducatives

La première caractéristique des situations éducatives, c'est qu'on "fait" réellement: ce sont des situations réelles où les enfants construisent leurs "savoirs" et se développent à partir de "faire" réels.

> Par exemple: faire la cuisine, construire un bateau, organiser et faire un voyage, faire du théâtre, de la musique, des expérimentations de toutes sortes, ne sont plus des activités accessoires qui servent à récompenser les enfants ou à leur faire plaisir de temps en temps. Ces activités (et beaucoup d'autres) remplissent toute la vie quotidienne et fournissent aux enfants des occasions d'interroger leur univers, de confronter leurs idées, sentiments, valeurs.

La deuxième caractéristique des situations éducatives, c'est qu'elles sont polyvalentes; c'est-à-dire qu'elles permettent des interrogations différentes, des points de vue différents, des "faire" différents et par le fait même d'acquérir des "savoirs" différents et des valeurs différentes. Il est donc impossible d'anticiper et de normaliser les "savoirs et valeurs à acquérir" comme le font les programmes actuellement. Il s'ensuit donc une remise en question totale de l'évaluation, telle qu'on la pratique maintenant.

3.2.3. Le personnel éducatif

Dans ces écoles, chaque enseignant est un créateur, et non un exécuteur de recettes prescrites par d'autres. Dans ces écoles, tous les éducateurs participent à l'innovation pédagogique. La pédagogie est un lieu de rencontre de différentes disciplines. Les différentes disciplines et leurs représentants peuvent soutenir des expériences, aider aux interrogations mais la synthèse et l'opérationnalisation sont faites par les éducateurs. Ce sont eux qui trouvent la manière d'utiliser, dans la réalité, des connaissances et expériences diverses. Il va sans dire qu'ils n'affichent pas des savoirs définitifs, sans nuances. Ils sont prêts à remettre en question leurs pratiques à la lumière de faits nouveaux. Ils ont par le fait même "droit au doute", à l'interrogation et leurs propos sont souvent ponctués de "peut-être", "je pense", "qu'en penses-tu?", "je vais réfléchir à la question". Et on les entendra parler plus des enfants que des programmes.

Dans ces écoles, l'administration est au service de l'innovation. Elle se donne des structures souples qui permettent l'innovation. Nous insistons pour dire que l'administration a un rôle important de soutien mais que, dans aucun cas, de simples mesures administratives entraîneront un changement. On n'a jamais vu d'écoles nouvelles naître de simples décisions administratives, mais on a vu beaucoup d'écoles nouvelles ou de projets d'écoles nouvelles avorter à cause d'un manque de soutien de l'administration.

On peut faire le même type de réflexion pour les psychologues, sociologues, travailleurs sociaux, pédagogues-théoriciens, etc... Ils peuvent soutenir l'interrogation, signaler des voies, mais en aucun cas l'unique intervention

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
L'INFORMATION

des "spécialistes" entraînera un changement profond de l'école. Quand il y a une réelle innovation dans les écoles, les éducateurs y participent et ont un rôle très important.

4. EN RESUME ET EN GUISE DE CONCLUSION

Quoi de plus noble que les énoncés des objectifs de l'éducation actuelle: favoriser le développement intellectuel, physique, social et affectif de tous les enfants! Et pourtant que de difficultés à atteindre ces objectifs; les troubles, les dysfonctionnements, les déviances de toutes sortes se multiplient... Et les enfants en difficulté viennent majoritairement des milieux défavorisés. Qui est en cause? Les enfants en difficultés ou la machine scolaire?

C'est dans le but de mieux cerner le problème que nous avons proposé une réinterrogation globale de l'école face aux problèmes qu'elle rencontre actuellement. Nous avons retenu trois niveaux d'analyse pour tenter d'expliquer les difficultés de l'école actuelle à réaliser ses propres objectifs.

Le premier niveau d'analyse attribuerait l'origine des problèmes aux enfants en difficulté. Ces enfants auraient des caractéristiques individuelles psychologiques qui ne leur permettent pas de se développer normalement et qui, par le fait même, les mettent en situation d'échec à l'école.

Le deuxième niveau d'analyse attribuerait l'origine des problèmes aux moyens d'enseignement (méthodes, techniques, enseignants). Les moyens d'enseignement seraient de mauvaise qualité ou en quantité insuffisante.

Le troisième niveau d'analyse attribuerait l'origine des problèmes aux idées psychologiques et épistémologiques sous-jacentes

aux pratiques de l'école actuelle. Tout ce que l'école met en branle pour réaliser ses objectifs partirait d'idées psychologiques ou épistémologiques fausses ou simplistes. Des enfants seraient en difficulté à l'école et/ou considérés comme tels à cause des idées psychologiques et épistémologiques, implicites et souvent inconscientes, sous-jacentes aux pratiques éducatives scolaires.

Les deux premiers niveaux d'analyse deviennent de plus en plus difficiles à soutenir. Les nombreux investissements (en énergie et en argent) pour soigner les enfants, pour modifier et augmenter les moyens d'enseignement, et les recherches récentes nous autorisent à conclure à la non-pertinence de ces deux niveaux d'analyse comme explication des nombreux problèmes de l'école à remplir ses objectifs.

Nous croyons que le troisième niveau d'analyse peut nous permettre de mieux comprendre les problèmes de l'école et de formuler des hypothèses explicatives sur les raisons pour lesquelles ces problèmes se manifestent massivement dans les milieux défavorisés.

L'école actuelle fonctionne comme si le développement était une simple addition de savoirs, de valeurs, d'habiletés. Le milieu, en l'occurence l'école, a pour rôle de transmettre ces savoirs, ces valeurs et ces habiletés à des enfants qui les enregistrent. Les moyens d'enseignement qui servent à la transmission peuvent être plus ou moins bons et l'enfant peut être plus ou moins doué. L'enfant, dans son développement, est le produit presque passif soit de son milieu, soit de son hérédité. Le milieu, l'école, doit donc décider des savoirs, des valeurs et des habiletés à transmettre et des moyens de transmettre.

Nous avons donné une alternative à cette conception du développement en nous référant à une autre théorie, le constructivisme-

interactionnisme. Pour définir le développement et les facteurs de développement, ce courant psychologique et épistémologique a observé l'enfant et expérimenté à partir d'apprentissages faits par l'enfant sans qu'on lui enseigne, au sens scolaire du terme. Dans cette conception, le développement irait dans le sens d'une restructuration continuelle des connaissances, valeurs et habiletés à chaque fois qu'un élément nouveau intervient. Et les éléments nouveaux interviennent si la situation, face à laquelle se trouve l'enfant, est fondamentalement signifiante pour lui, si elle se rattache d'une manière ou d'une autre à son univers d'idées, de sentiments, de valeurs, etc... Mais le plus important, c'est l'accent mis sur le rôle de l'enfant; c'est l'enfant qui, par son action sur le milieu et simultanément du milieu sur lui, construit ses connaissances, ses valeurs, etc... Le milieu, en l'occurence l'école, s'il veut favoriser le développement, doit être un milieu qui permette la construction des connaissances, des valeurs, etc. à des enfants actifs et non qui transmette à des enfants presque passifs.

Si on poursuit l'analyse de l'école actuelle, on constate aussi qu'elle est très normative quant aux savoirs, valeurs et habiletés à transmettre. Les enfants doivent tous apprendre les mêmes savoirs, comportements, etc... En plus, à travers ses méthodes d'évaluation, on constate que l'école s'impose de différencier les enfants en termes de "plus ou moins", par rapport aux savoirs, valeurs, habiletés choisis. Au départ, avant d'enseigner, il est entendu que les enfants seront classés en trois, cinq ou neuf catégories (allant des moins bons aux meilleurs). Cette manière de faire implique qu'il y aura obligatoirement des "moins bons", des "moins doués". Il ne reste plus qu'à trouver des enfants pour remplir les postes de "moins bons". Et nous constatons que les candidats et élus aux postes se recrutent principalement parmi les enfants de milieux défavorisés. Pourquoi?

Si on poursuit l'analyse, on constate que l'école n'est pas un milieu où on fait, on n'apprend pas en faisant: il n'existe pas à l'école de situations concrètes sur lesquelles on agisse pour apprendre. On apprend toujours de façon indirecte, c'est-à-dire à partir de réalités simulées, par le langage oral ou écrit, qui viennent d'ailleurs. Il se trouve que le langage utilisé sous cette forme et l'"ailleurs" auquel on fait appel sont plus près de l'univers des enfants de milieux socio-économiques moyens et supérieurs que de l'univers des enfants de milieux défavorisés. Ces derniers deviennent par le fait même les meilleurs candidats aux postes de "moins bons".

Suite à cette analyse, que peut l'école? Quelles voies ouvrir pour la transformer, pour la démocratiser, pour qu'elle soit utile à tous les enfants et utilisable par tous les enfants? Même s'il est urgent de trouver des solutions aux problèmes scolaires des enfants de milieux défavorisés, nous aimerions remettre en garde contre le risque de réagir de manière ponctuelle aux manifestations des problèmes, de chercher des solutions qui ne tiendraient pas compte de l'ensemble de l'école, et par le fait même de s'engager dans des voies vouées à l'échec à plus ou moins court terme. Pour notre part, les problèmes scolaires des enfants de milieux défavorisés sont un symptôme du malaise de l'école actuelle, une caricature de l'inadéquation de l'école en général. Ce sont toutes les idées qui engendrent les pratiques pédagogiques actuelles qu'il faut remettre en question et non seulement le contenu de l'école. Et c'est dans ce contexte qu'il faut chercher des solutions. Si nous devions proposer des directions, nous recommanderions d'ouvrir les portes à

LA CONSTRUCTION D'UNE ECOLE

- milieu de vie, c'est-à-dire où il y a des situations réelles, remettant ainsi en question, non seulement l'"ailleurs" auquel l'école fait appel, mais surtout l'obligation de faire

appel à un "ailleurs";

- où il y a des situations réelles qui permettent aux enfants d'interroger le monde, leur univers, d'expérimenter leurs questions, de construire leurs connaissances et leurs valeurs, remettant en question la transmission de connaissances, de savoirs préfabriqués par des adultes;

- où les enfants construisent des connaissances, des valeurs, etc... différentes, expérimentent des questions différentes, etc... remettant ainsi en question la normalisation des savoirs et valeurs à acquérir, des questions à poser, des réponses à donner, élargissant ainsi le champ du normal et tendant à éliminer la pathologie scolaire;

- voulue et construite par les éducateurs, parents et enseignants, remettant en question le rôle presqu'exclusivement technique des enseignants et presqu'inexistant des parents;

- soutenue par une administration qui se donne les moyens de s'adapter à l'innovation, remettant ainsi en question la rigidité des structures administratives actuelles qui trop souvent ne servent qu'à freiner ou tuer l'innovation;

- soutenue par des personnes ressources (sociologues, travailleurs sociaux, psychologues, etc...) qui participent à la construction, remettant en question le rôle presqu' exclusivement d'évaluateurs et de dénonciateurs qu'on leur (ou qu'ils s') attribue(nt) maintenant.

UN MILIEU EDUCATIF OÙ L'ENFANCE A DROIT À LA PAROLE ET A QUELQUE CHANCE D'ETRE ENTENDUE !

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION